



Maryvonne Merri et Charilaos Képhaliacos (dir.)

Nouvelles raisons d'agir des acteurs de la pêche et de l'agriculture

Éditions Quæ

Chapitre 12 - L'apprentissage au sein des projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative La Mauve

Véronique Bouchard

Éditeur : Éditions Quæ
Lieu d'édition : Éditions Quæ
Année d'édition : 2016
Date de mise en ligne : 10 mars 2021
Collection : Nature et société
ISBN électronique : 9782759231386



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

BOUCHARD, Véronique. *Chapitre 12 - L'apprentissage au sein des projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative La Mauve* In : *Nouvelles raisons d'agir des acteurs de la pêche et de l'agriculture* [en ligne]. Versailles : Éditions Quæ, 2016 (généré le 11 mars 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/quæ/30400>>. ISBN : 9782759231386.

Chapitre 12

L'APPRENTISSAGE AU SEIN DES PROJETS D'ACTION SOCIALE EN AGRICULTURE : LE CAS DE LA COOPÉRATIVE LA MAUVE

Véronique Bouchard

« Il n'y a personne pour t'apprendre comment marche une coopérative de solidarité en agriculture : on doit apprendre en relevant les défis, au fur et à mesure. »

Vincent Fredette, coopérative La Mauve.

Au cours des dernières décennies, les troubles de santé liés à la suralimentation et à la malbouffe se sont multipliés, faisant aujourd'hui plus de victimes sur le globe que la sous-alimentation. Les terres agricoles sont elles aussi « suralimentées » de produits chimiques (fertilisants, pesticides, résidus d'antibiotiques des déjections animales), ce qui entraîne la pollution des cours d'eau et des sols. Cette dégradation de notre santé, mais aussi de celle des écosystèmes et des communautés rurales, traduit bien la rupture du lien avec la terre qui nous nourrit. Ce constat interpelle particulièrement le champ de recherche en éducation relative à l'environnement qui s'intéresse aux relations entre les personnes, la société et l'environnement afin de favoriser les dynamiques individuelles et collectives d'appropriation du milieu de vie et d'engagement critique et responsable en matière d'environnement.

La recherche en éducation s'intéresse traditionnellement au milieu formel, c'est-à-dire en contexte institutionnel (école, autres centres de formation). Il existe cependant de nombreuses initiatives citoyennes et communautaires qui contribuent à l'éducation par des enseignements et des apprentissages souvent plus ou moins planifiés et structurés en contextes non formel ou informel⁵¹. En agricul-

51. L'éducation non formelle fait référence à une action éducative structurée par un enseignement et un apprentissage systématique mais qui se déroule cependant en dehors du contexte formel d'éducation. L'éducation informelle est une forme d'éducation non formelle dont les enseignements et les apprentissages ne sont pas nécessairement planifiés ni systématiques (Bouchard, 2008).

ture, certains projets d'action sociale présentent ainsi un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, leur communauté et leur environnement « agri-culturel », tels les marchés fermiers, les jardins collectifs, l'agriculture soutenue par la communauté ou certains types de coopératives.

L'émergence de ces projets d'action sociale en agriculture témoigne d'une prise en charge de la problématique du secteur agroalimentaire par les acteurs locaux, lesquels développent ensemble un agir pour résoudre les problèmes qui les affectent. À cet égard, plusieurs auteurs reconnaissent le rôle clé de l'éducation et des phénomènes d'apprentissage dans l'appropriation du milieu de vie et des problématiques par les individus et les collectivités (Dillon *et al.*, 2005 ; Doyle et Krasny, 2003 ; Godmaire et Sauvé, 2005 ; Orellana, 2005 ; Sauvé, 1997 ; Villemagne *et al.*, 2005).

D'une part, les processus d'apprentissage sont intimement liés aux processus de passage à l'action et d'innovation à l'origine des alternatives concrètes ancrées dans le milieu social et écologique (Clover *et al.*, 2000 ; Foley, 1999 ; Nieuwenhuis, 2002). D'autre part, en contexte d'action sociale, l'éducation, et particulièrement l'éducation relative à l'environnement, peut contribuer de façon globale aux changements socioculturels par la redéfinition du rapport à l'agriculture et l'alimentation chez les individus et au sein des groupes sociaux (Clover *et al.*, 2000 ; Smith et Williams, 1999).

La complexification du système agroalimentaire et l'importance croissante de la technologie, combinées à une perte de savoirs concernant l'agriculture et l'alimentation, contribuent à désintéresser, à désengager, voire même à écarter les citoyens des décisions stratégiques du secteur agroalimentaire basées sur un discours technoscientifique qui leur échappe de plus en plus. Le développement des projets concrets en agriculture et en alimentation ancrés dans le milieu peut contribuer à la reconstruction d'une culture alimentaire fondée sur des considérations écologiques, sociales et de santé à travers l'action. Les personnes impliquées dans de tels projets acquièrent plusieurs types de savoirs qui les amènent à développer une compréhension plus holistique, plus globale, du système agroalimentaire et à accroître leur pouvoir et leur volonté d'agir pour modifier ce système en fonction de leurs valeurs et leurs visées communes.

Afin de mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture, et ainsi de contribuer au déploiement de ce potentiel, nous avons entrepris une recherche basée sur l'étude d'un cas de projet d'action sociale en agriculture, celui de la coopérative de solidarité La Mauve. Fondée en 2002, La Mauve met en marché les produits des agriculteurs aux pratiques écologiques dans la région de Bellechasse (Québec), lesquels sont tous membres utilisateurs de la coopérative. Celle-ci organise des ateliers, des forma-

tions et des événements saisonniers dans une perspective d'éducation populaire liée à l'agriculture et à l'alimentation.

Au-delà d'une mission première souvent liée à la production ou à la mise en marché, les projets d'action sociale peuvent-ils jouer un rôle dans le développement d'une éducation relative à l'environnement appliquée aux domaines de l'agriculture et de l'alimentation ? À travers cette action, quels sont les processus d'apprentissage informel et de construction des savoirs qui s'installent au cœur de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative La Mauve ? Comment l'action (et davantage l'innovation) sociale est-elle liée à la construction d'un savoir collectif ?

L'ÉTUDE DE CAS DE LA COOPÉRATIVE LA MAUVE : UNE DÉMARCHE ANCRÉE DANS L'ACTION SOCIALE ET ÉDUCATIVE

La démarche générale de cette recherche qualitative s'inscrit dans une perspective de recherche *pour* l'éducation, au sens du processus de développement des personnes (Sauvé, 2005). De plus, elle s'ancre *dans* l'action éducative afin de l'enrichir d'une dimension critique et réflexive. Pour l'étude du cas de la coopérative La Mauve, une combinaison d'outils de collecte des données a été utilisée, soit : la recherche documentaire, l'entretien individuel, l'observation et le groupe de discussion.

La démarche a débuté par l'analyse d'un ensemble de documents officiels et de certains outils de communication afin de cerner le message officiel véhiculé par la coopérative. Ensuite, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de treize membres de la coopérative afin de dégager des éléments de représentation à l'égard de la situation en agroalimentaire, de leur coopérative ainsi que de leur expérience d'apprentissage. Parallèlement, les séances d'observation ont permis d'étudier l'interaction entre les participants lors d'une fête annuelle organisée par la coopérative (fête des Récoltes) et lors d'une réunion d'orientation. Finalement, l'animation d'un groupe de discussion avec sept membres de La Mauve a permis de valider certains résultats obtenus à partir de l'analyse des séances d'observation et des entretiens en plus de recueillir de nouvelles données. La collecte des données s'est déroulée entre les mois de septembre 2006 et février 2007.

OBJETS ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE D'ACTION SOCIALE

Les résultats présentés sont issus de l'analyse des entretiens et du groupe de discussion, laquelle a permis d'identifier les objets d'apprentissages, de caractériser les processus d'apprentissage, de dégager les enjeux relatifs à cette dynamique d'apprentissage et de vérifier la contribution de ces apprentissages à l'action et l'innovation sociale.

OBJETS D'APPRENTISSAGE

Afin de caractériser l'apprentissage et la construction des savoirs qui émergent de l'action sociale, il importe d'identifier les objets d'apprentissage issus de ce contexte particulier. Les objets d'apprentissage font référence aux savoirs acquis par un apprenant. Dans le cadre de cette recherche, une catégorisation des objets d'apprentissage a été créée afin de pouvoir classer les savoirs exprimés par les membres de la coopérative. Ces catégories sont inspirées des objectifs généraux de l'éducation relative à l'environnement d'après l'Unesco (Sauvé, 1997) et des types de savoirs d'après Sauvé *et al.* (2003).

S = Sensibilisation / Prise de conscience : sensibilité, conscience, éveil aux réalités et aux enjeux environnementaux, sociaux, politiques...

C = Connaissances : connaissances de l'ordre de l'information ou de la compréhension.

H = Habiletés : habiletés cognitives, procédurales, sensorimotrices, relatives à la communication, etc.

E = État d'esprit : attitudes, sentiments, valeurs.

A = Agir/Compétence : compétences qui se manifestent par un agir délibéré (conduites) ou spontané (comportements) au niveau individuel ou collectif.

Le tableau qui suit présente les objets d'apprentissage exprimés lors des entretiens individuels en fonction du type d'apprenants selon la classification décrite ci-dessus. Cette catégorisation des apprenants a été utilisée pour distinguer le degré d'implication ou la nature de la relation avec la coopérative entre ces groupes.

Tableau 12.1. Objets d'apprentissage selon le type d'apprenant.

Apprenants (sujets)	Apprentissage (objets)
Membres très impliqués	<p>S : conscience des enjeux socioécologiques, conscience de l'interdépendance des acteurs locaux</p> <p>C : compréhension globale du système agroalimentaire et des causes de ses dysfonctionnements, connaissances sur l'agriculture, l'alimentation, la transformation des produits, les rouages de la politique régionale, les structures légales d'entreprise, le fonctionnement et les stratégies de la mise en marché</p> <p>E : coopération, confiance en soi, solidarité, autonomie, persévérance, initiative, travail d'équipe, valorisation</p> <p>H : communication, fonctionnement démocratique et coopératif, gestion d'entreprise, travail d'équipe</p> <p>A : démarrage d'entreprise, développement de projet</p>
Travailleurs	<p>S : conscience des enjeux socioécologiques</p> <p>C : connaissances sur l'agriculture</p> <p>E : travail d'équipe, valorisation, conciliation, confiance en soi, initiative</p> <p>H : gestion de ressources humaines, travail d'équipe</p> <p>A : -----</p>
Producteurs	<p>S : conscience des autres domaines liés à l'agriculture, conscience de l'interdépendance des acteurs locaux</p> <p>C : préoccupations des consommateurs, connaissances sur les autres productions, sur la transformation des produits, sur le fonctionnement de la mise en marché</p> <p>E : solidarité, entraide, sentiment d'appartenance, valeurs environnementales, valorisation, travail d'équipe</p>

Apprenants (sujets)	Apprentissage (objets)
	<p>H : fonctionnement démocratique et coopératif, travail d’équipe, aptitudes de vente, aptitudes de communication, pratiques agricoles, gestion de projet</p> <p>A : développement de projet</p>
Clients, population	<p>S : sensibilité face à l’environnement, la biodiversité, la santé, la protection du territoire...</p> <p>C : information sur les produits, sur l’alimentation, l’agriculture et l’environnement</p> <p>E : sentiment de responsabilité par rapport au milieu rural et agricole</p> <p>H : pratiques culinaires</p> <p>A : consommation responsable</p>

La catégorisation des apprentissages identifiés présente une riche diversité au regard des différents types d’objets d’apprentissage (sensibilisation / prise de conscience, connaissances, état d’esprit, habiletés, agir/compétences) (Bouchard, 2008). Cette diversité d’objets d’apprentissage reconnus est présente chez la majorité des membres de la coopérative. Cependant, les objets d’apprentissage de type « connaissances » (savoirs) sont plus facilement identifiés, en particulier pour la catégorie « Clients/population », bien qu’aucune personne de cette catégorie n’ait été rencontrée en entretien. En effet, on remarque que les répondants identifient beaucoup plus facilement ce que les personnes en lien avec la coopérative (surtout les clients ou la population en général) ont appris ou ont à apprendre, plutôt que ce qu’ils ont eux-mêmes appris.

Tous les membres rencontrés en entretien, sauf un, reconnaissent spontanément La Mauve comme étant un lieu d’apprentissage bien que la majorité d’entre eux verbalise difficilement les objets d’apprentissage.

La majorité des objets d’apprentissage énoncés fait référence à l’apprentissage en contexte informel, à l’exception de quelques savoirs relatifs aux activités éducatives de la coopérative qui,

puisqu'elles sont en partie planifiées, font référence à l'apprentissage en contexte non formel.

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Les processus d'apprentissage qui accompagnent l'action sociale diffèrent des relations traditionnelles d'apprentissage et d'enseignement. En effet, en contexte d'éducation formelle, l'apprentissage d'une personne (sujet) se fait généralement par l'entremise d'un enseignant (agent) et vise l'acquisition de savoirs précis (objets) en fonction d'intentions pédagogiques annoncées (fig. 12.1).

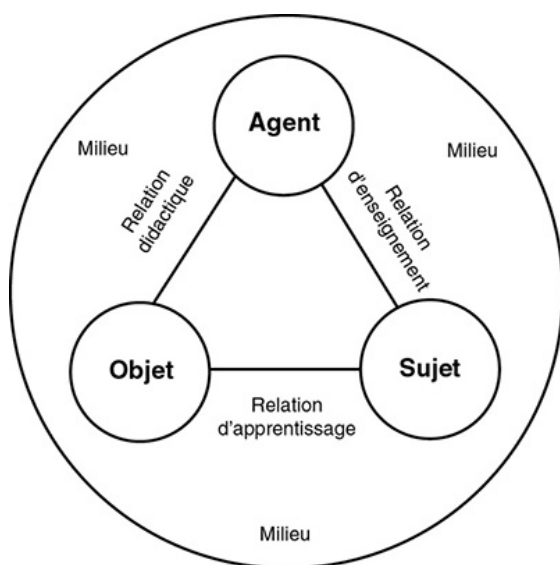


Figure 12.1. Les composantes d'une situation pédagogique (Legendre, 1993).

En contexte non formel ou informel, par contre, les relations pédagogiques, didactiques, d'apprentissage et d'enseignement ainsi que le rôle qu'occupe chaque personne ne sont pas toujours clairement définis. En effet, il est possible d'apprendre de façon autonome, sans l'intervention d'un agent. Aussi, une personne peut être à la fois sujet et agent dans une situation d'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, trois types de processus d'apprentissage sont distingués : autonome, unidirectionnel et bidirectionnel ou collectif⁵².

52. Cette catégorisation est issue de l'observation des caractéristiques de l'apprentissage observées sur le terrain à travers l'étude de cas de la coopérative La Mauve (Bouchard, 2008).

Dans le **processus autonome**, l'apprentissage émerge de l'interaction entre l'apprenant (sujet) et l'objet de l'apprentissage. Cet apprentissage par association, par répétition, par essais et erreurs, en milieu de travail, amène un développement d'aptitudes et de compétences personnelles adaptées au contexte et aux besoins de l'apprenant.

Dans le **processus unidirectionnel**, les rôles de la personne qui apprend (sujet) et de la personne qui enseigne (agent) sont clairement identifiés et identifiables. Ce processus fait intervenir des mécanismes de transmission de l'information, de connaissances, de valeurs, de codes de comportement, etc. (objets d'apprentissage).

Dans le **processus bidirectionnel**, les personnes échangent leurs savoirs (objets), se retrouvant tantôt dans la position de l'apprenant (sujet), tantôt dans celle de l'enseignant (agent). Le **processus collectif** permet non seulement d'intégrer plusieurs personnes au processus mais il offre aussi la possibilité de construire collectivement le savoir, d'aller au-delà des rôles traditionnels d'agent/sujet. Ce processus fait intervenir des mécanismes d'apprentissage collaboratif et coopératif, nécessitant une approche de dialogue. Les apprentissages se forment ainsi à partir de la discussion, du partage, de l'échange mais aussi des conflits qui émergent au sein du groupe. Ce processus s'apparente à l'apprentissage autonome, en ce sens qu'il relève davantage de l'interaction avec l'objet, souvent de type expérientiel ou par essais et erreurs, que de la relation d'enseignement. Cependant, l'interaction sociale apporte ici de toutes nouvelles perspectives d'apprentissage.

L'analyse des entretiens nous permet d'observer que des objets d'apprentissages sont souvent associés par les répondants à des processus spécifiques. Ainsi, un répondant associe un processus de transmission ou de communication à un apprentissage de données qui ne relèvent que de l'information.

Le type de processus qui se dégage de presque tous les entretiens est l'apprentissage *unidirectionnel*, soit la transmission d'information ou de savoirs (et savoir-faire, savoir-être, savoir-agir), principalement à partir de la coopérative (agent) à l'intention du consommateur-client ou de la population (sujet).

« [Pour] moi, c'est plus la diffusion de l'information, du savoir-faire, les rudiments, l'abc de... chacun développe ce qu'il veut avec [le savoir] après. »

Cette transmission de savoirs se fait souvent dans une optique de transformation des habitudes de consommation, avec une intention de sensibilisation ou de conscientisation. Cependant, l'agent éducateur — dans ce cas, la coopérative — présente une relation intéressée envers les choix de consommation et les stratégies proposées

relèvent souvent de la publicité. Il s'agit alors bien plus de *marketing* que d'une véritable stratégie éducative.

« Pour convaincre les gens d'acheter mes produits, je n'ai pas le choix de passer par l'éducation. »

Les répondants identifient également des processus de transmission de connaissances et d'information entre les membres utilisateurs et les membres travailleurs. Cette information ou ces connaissances sont souvent destinées aux clients-consommateurs, la coopérative *via* les membres travailleurs jouant ici un rôle de relais dans le processus de transmission :

« [C'est] un élément d'éducation, de rencontrer le consommateur directement. C'est là que le message passe. C'est là que tu peux parler d'alternatives en alimentation, en agriculture, c'est par le contact. [...] Leur magasin est un lieu d'éducation. »

Le processus d'apprentissage *autonome* a été évoqué par sept répondants, identifiant les membres travailleurs et les membres très impliqués dans la coopérative comme apprenants. Il s'agit surtout de processus d'apprentissage par « essais et erreurs », par l'expérience et en milieu de travail. Ces processus d'apprentissage sont reliés le plus souvent au développement d'aptitudes et de compétences personnelles (autonomie, persévérance, gestion du personnel) :

« J'ai appris à me servir d'un ordinateur, à être plus objective, à être moins impliquée émotionnellement dans mon travail, à négocier, [des méthodes facilitant] l'organisation [du travail]. »

Finalement, l'apprentissage *bidirectionnel* ou *collectif* est évoqué dans le même ordre d'importance que l'apprentissage autonome. Ces processus comprennent l'échange et le partage de savoirs, l'apprentissage coopératif et le co-apprentissage ainsi que la construction collective des savoirs. Plusieurs répondants font référence aux échanges entre agriculteurs d'un même secteur de production quant aux techniques et pratiques culturelles ou d'élevage. À travers les propos des répondants, il apparaît que ces échanges relèvent de processus bidirectionnels car chaque producteur « enseigne » à l'autre ses connaissances spécifiques à son type de production :

« Ça m'a permis d'approfondir mes connaissances au niveau de l'agriculture biologique, de rencontrer [...] d'autres producteurs. Si j'ai un problème dans le champ, [...] je les connais, je suis capable de sauter sur le téléphone. »

Les processus de fondation, de mise sur pied et de gestion de la coopérative sont aussi mis en avant comme des sources d'apprentissage collectif par les membres les plus impliqués. Ces apprentissages tirent souvent leur origine des incidents critiques auxquels les membres de la coopérative ont dû faire face. Par exemple, le décès

de la femme du boucher a amené une prise de conscience du rôle essentiel des travailleurs de la coopérative, mais également du poids de la responsabilité qui reposait sur les épaules de ces quelques personnes et de la nécessité de se doter d'avantages sociaux et de conditions de travail adéquates pour éviter l'épuisement et améliorer la rétention des employés.

Le conflit cognitif ou de valeurs constitue un autre type d'évènement favorable à l'émergence des processus d'apprentissage. Ces conflits, souvent présents à l'intérieur du conseil d'administration, ont amené une prise de conscience de la part des membres impliqués des difficultés d'une démarche coopérative et de la nécessité d'un fonctionnement démocratique. Certains conflits ont pu être observés par la suite à l'occasion de la réunion d'orientation à travers les différentes prises de position de certains membres au regard de la mission éducative de la coopérative.

Certains répondants évoquent ces conflits comme des difficultés rencontrées par la coopérative sans y reconnaître pour autant une opportunité d'apprentissage. Cependant, un répondant membre du conseil d'administration insiste sur l'importance de ces conflits comme sources d'apprentissage pour l'évolution de la coopérative :

« Quand un problème arrive, ça permet de le prendre dans une optique d'apprentissage [...] on peut choisir d'être dans la confrontation ou d'être dans l'apprentissage [...]. Moi, ce que ça m'a appris, c'est que la sagesse est toujours le meilleur outil. On avance à petits pas, mais au moins on ne recule pas. »

Ces processus d'apprentissage collectif issus d'incidents critiques ou de conflits de valeurs s'apparentent à l'apprentissage par l'expérience ou par essais et erreurs à la différence qu'ils ne sont rendus possibles qu'à travers l'interaction sociale.

ENJEUX RELATIFS À L'APPRENTISSAGE AU SEIN DE LA COOPÉRATIVE

À partir des verbatims d'entretiens individuels, des différences importantes sont relevées entre les objets et les processus d'apprentissage reconnus et privilégiés par chacun des membres de la coopérative. Ces différences sont à l'origine d'un conflit de valeurs relatif au volet de l'éducation populaire et à la mission de la coopérative. En effet, les représentations de l'apprentissage et de l'éducation des différents membres influencent grandement le déploiement du potentiel éducatif de la coopérative en ce qui a trait à l'apprentissage informel de ses membres.

Un autre enjeu majeur de l'apprentissage réside en la reconnaissance par l'apprenant de son propre processus d'apprentissage. Si, pour quelques répondants, l'apprentissage est apparu spontanément comme très présent au sein de la coopérative, pour d'autres,

cependant, un questionnement plus ou moins poussé a été nécessaire pour recueillir des données concernant les objets et les processus d'apprentissage. Pour plusieurs répondants, les apprentissages reconnus concernent d'autres membres ou catégories de membres de la coopérative. Ce fait témoigne d'une faible reconnaissance des apprentissages réalisés par les apprenants eux-mêmes à travers leur implication au sein de la coopérative.

La reconnaissance du phénomène d'apprentissage par l'apprenant est une condition essentielle pour que l'apprentissage soit réel ou complet. Foley (1999) désigne comme « apprentissage incident » un apprentissage non reconnu, souvent potentiel, ou à demi réalisé. Cet auteur remarque que le questionnement, lors des entretiens de recherche, permet souvent aux répondants d'exprimer certains apprentissages pour la première fois, et de les reconnaître, du moins partiellement. Ainsi, à travers nos entretiens, certains apprentissages ont probablement été reconnus pour la première fois, tandis que d'autres ont été exprimés de façon moins directe sans nécessairement être accompagnés de leur reconnaissance par l'apprenant.

Le but de notre recherche étant de saisir le potentiel éducatif de la coopérative La Mauve en vue de contribuer au déploiement de celui-ci, l'animation du groupe de discussion visait, entre autres, à engager un processus de reconnaissance des apprentissages informels au sein de la coopérative. Les participants ont ainsi pu porter un regard critique sur les objets et les processus d'apprentissage. Cet enjeu apparaît clairement dans les propos d'un des participants :

« Si ce n'est pas connu, puis ce n'est pas perçu, on ne peut pas valoriser le côté éducatif [...]. Si on veut valoriser ce qui est dans notre mission, il faut l'identifier. Mais si on n'est même pas capable nous-même ou que le CA n'est pas capable de les identifier... Ça s'identifie, ça se dit dans un rapport annuel ça. Les lieux d'apprentissage et de partage collectifs sont là : tac, tac, tac, tac ! [...] ça dit aussi ce qu'on pourrait... faire [ressortir] pour que le monde soit conscient de ce processus-là : hein ! Wow ! Oui, j'apprends un bout, puis oui, on le fait ensemble, puis oui, j'ai une action, puis oui, ça renforce l'action. »

Ce participant souhaite que la coopérative identifie les objets, les processus et les lieux d'apprentissage collectifs afin que ceux-ci soient en retour reconnus et valorisés. Plusieurs membres expriment d'ailleurs à l'occasion du groupe de discussion ce désir de reconnaître les autres apprentissages qui se réalisent en dehors des deux fêtes annuelles que la coopérative associe traditionnellement à son volet d'éducation populaire.

CONTRIBUTION DES APPRENTISSAGES POUR LA COOPÉRATIVE

Plusieurs répondants reconnaissent la contribution réelle ou potentielle pour la coopérative des apprentissages qu'ils expriment. Par exemple, les incidents critiques et les conflits cognitifs ou de valeurs sont présentés comme étant des événements provocateurs qui peuvent déclencher un processus d'apprentissage enrichissant pour la coopérative. Une démarche de clarification des valeurs au sein du groupe permettrait d'aborder de façon proactive la résolution de ce conflit et pourrait même mener à l'actualisation de la mission de la coopérative et au renforcement du sentiment d'appartenance de ses membres.

Selon Orellana (2005), dans une perspective sociale et communautaire, la communauté d'apprentissage est orientée vers le développement de l'esprit communautaire propice à la « construction de processus identitaires, de sentiments d'appartenance, pour l'émergence de savoirs utiles et signifiants vers des transformations socio-écologiques » (p. 73). Les processus collectifs d'apprentissage évoqués par certains membres de la coopérative rappellent d'ailleurs, à plusieurs égards, ces caractéristiques, que ce soit à travers ses processus de co-apprentissage et d'émancipation ou à travers ses approches privilégiées (dialogique, collaborative, coopérative, résolutive, critique, praxique, holistique).

Les contributions des apprentissages collectifs pourraient être cependant être plus importantes si les membres de la coopérative prenaient conscience de ces processus et devenaient davantage proactifs dans leur démarche d'apprentissage. Il est d'ailleurs nécessaire que l'apprenant reconnaisse ses propres apprentissages afin que ceux-ci puissent être valorisés et transférables. Aussi, la reconnaissance des apprentissages apparaît essentielle au développement d'un pouvoir-faire et d'un pouvoir-agir au sein d'un processus éducatif émancipateur. De plus, l'identification des objets d'apprentissage est indispensable pour fixer les intentions pédagogiques et choisir les stratégies éducatives dans une démarche éventuelle de planification de l'apprentissage ou de l'action éducative.

Comme on a pu le constater, la mission éducative de la coopérative, en apparence de type non formel, déborde largement sur des situations éducatives informelles. Les phénomènes d'apprentissage informel et de co-construction de savoirs qui se déroulent au sein de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative enrichissent l'action sociale et apparaissent même comme une condition essentielle à l'innovation sociale

L'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE D'ACTION SOCIALE, UN CHAMP THÉORIQUE ET PRATIQUE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À DÉVELOPPER

Le cas de la coopérative La Mauve a permis d'appréhender le réseau des relations entre la personne, la société et l'environnement à travers un souci de santé des individus (par l'alimentation), des groupes sociaux (par les relations entre agriculteurs et citoyens) et des écosystèmes (par l'agriculture). Ce souci de santé globale constitue l'essence même de ce projet d'action sociale en agriculture. Par son action sociale et sa structure coopérative, La Mauve présente un riche potentiel d'éducation relative à l'environnement appliquée au domaine de l'agroalimentaire. Elle contribue déjà dans une certaine mesure à ce type d'éducation et elle semble disposer d'atouts pour poursuivre le déploiement de son potentiel éducatif.

D'abord, elle organise des activités éducatives destinées au grand public et contribue à la diffusion de savoirs relatifs à l'agriculture et l'alimentation à travers un bulletin d'information destiné à ses clients abonnés à un panier hebdomadaire. Ensuite, en créant un réseau de mise en marché locale en agriculture, la coopérative offre des occasions d'échange, de partage et de construction collective du savoir entre différents acteurs du milieu (agriculteurs, citoyens, travailleurs de la coopérative, dirigeants politiques, etc.). Il peut s'agir aussi bien de connaissances agronomiques ou de techniques relatives à la pratique agricole, d'habiletés ou de savoir-faire culinaires pour découvrir, ou redécouvrir, les aliments régionaux que de valeurs ou de compétences éthiques pour appréhender les divers problèmes socioécologiques.

Le cas de la Mauve montre l'importance de reconnaître et de valoriser les processus éducatifs et d'apprentissage qui émergent d'un contexte d'action sociale afin que les personnes prennent conscience des savoirs et du nouveau pouvoir d'action qu'elles ont acquis individuellement et collectivement. Cette reconnaissance des objets et des processus d'apprentissage issus d'un contexte informel, plus particulièrement de l'action sociale, peut déboucher sur la prise en compte et la valorisation des savoirs informels, citoyens ou locaux. Ces savoirs, aussi appelés savoirs ordinaires ou populaires, sont qualifiés de « fugitifs » par Hill (2004) en ce sens qu'ils échappent aux critères du savoir formel, tel que perçu et promu par les « spécialistes », de même qu'à la reconnaissance et à la valorisation dans notre société. Les savoirs « codifiés », c'est-à-dire les savoirs formels, techniques, scientifiques, économiques officiellement reconnus par ces spécialistes que l'on dit « objectifs », sont, en contrepartie, très valorisés par le pouvoir en place et

servent à son maintien, entretenant un *statu quo* qui réprime l'action sociale. Le regard critique porté par Hill (2004) sur les relations de pouvoir autour de la reconnaissance du savoir nous fait prendre conscience de la dimension politique de l'éducation. En effet, la reconnaissance des savoirs issus de l'éducation non formelle ou informelle en contexte d'action sociale est intimement liée au pouvoir d'action et à l'émancipation des personnes et des groupes sociaux. Une démarche consciente et réfléchie d'apprentissage individuel et collectif constitue une valeur ajoutée à l'action sociale et au fonctionnement coopératif (Foley, 1999 ; Vézina, 2002).

Les projets d'action sociale apportent au champ de l'éducation relative à l'environnement un cadre privilégié pour l'étude des liens entre la compréhension d'une problématique socioécologique et le développement d'un pouvoir et d'une volonté d'agir individuel et collectif. Pourtant, ces apprentissages sont pratiquement ignorés non seulement par la recherche en éducation, mais également par la société en général.

Il apparaît donc essentiel de poursuivre la recherche sur le potentiel éducatif de projets d'action sociale dans le secteur de l'agroalimentaire afin d'apporter des éléments de compréhension aux phénomènes d'apprentissage liés à de tels projets et de soutenir le déploiement du potentiel qu'ils présentent. On remarque en ce sens un potentiel inexploité de recherche-action en collaboration avec les acteurs impliqués dans des projets d'action sociale en agriculture et en alimentation. Une telle démarche viserait, d'une part, à soutenir et à renforcer l'action sociale et éducative et, d'autre part, à apprendre de l'expérience d'apprentissage au cœur de projets d'action sociale pour inspirer le développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée à l'alimentation et l'agriculture.